

## **UN ENFOQUE FREIREANO EN LA PREPARACIÓN DE MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES ESTADOUNIDENSES BICULTURALES MARGINALIZADAS**

*Jorgelina Abbate-Vaughn*

### **1. INTRODUCCIÓN**

En este artículo se propone una pedagogía freireana de acción y reflexión como guía hacia la praxis (Freire, 1970; 1998) en la preparación de maestros, que es especialmente relevante para el desempeño profesional de aquellos cuyo trabajo los posiciona en escuelas que sirven a comunidades de inmigrantes de bajos recursos o de otras formas marginalizadas (McLaren, 1999; Shor & Freire, 1987). Los elementos de esta pedagogía han sido puestos en práctica por separado en un número creciente de programas de preparación de maestros para zonas urbanas en los Estados Unidos y requiere que académicos y estudiantes de magisterio (a) participen como voluntarios al servicio y simultáneamente como educandos de comunidades marginalizadas (Murrell, 2001); (b) adquieran y profundicen su entendimiento de las experiencias vividas por aquellos que no pertenecen a los grupos dominantes (Ladson-Billings, 1999; Nieto, 2000; Oakes & Lipton, 1999; Sleeter, 2001) en este caso a través del uso de literatura; y (c) de-construyan sus autobiografías iluminando aspectos de sus propios procesos de socialización y racialización a través de la estrategia de taller de escritura, y en una variante conocida como “escritura como investigación” (Richardson, 2000).

En la primera sección se ofrecen antecedentes del contexto histórico y social en el cual la preparación de maestros para zonas urbanas en los Estados Unidos se desenvuelve, con sus peculiaridades en términos del poder económico, raza, grupo étnico, status de inmigración, y capacidades lingüísticas de los actores envueltos. En la segunda parte se detallan las estrategias conjuntas para el diseño y la implementación de experiencias educativas que ayudan a los estudiantes de magisterio a interrogar su previa socialización (que ocurre típicamente en la clase dominante), a amplificar sus perspectivas como miembros de sociedades con creciente diversidad, y a re-construir sus identidades como futuros maestros, esta vez incluyendo el rol de agente de transformación social. La ponencia cierra con sugerencias generales para educadores que se hallan en los procesos de planificación o re-estructuración de sus programas de preparación de maestros, y todos aquellos interesados en el progreso académico y social de las comunidades bilingües, biculturales y marginalizadas.

### **2. ASPECTOS DEL CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL DE LA PREPARACIÓN DE MAESTROS EN LOS ESTADOS UNIDOS**

En los Estados Unidos, la preparación de maestros capacitados para enseñar a estudiantes de diversos orígenes exhibe crecientes desafíos. Primero, el cuerpo de estudiantes universitarios que persiguen títulos en magisterio está compuesto mayormente por jóvenes del grupo dominante, blancos y de clase media (aproximadamente el 86 por ciento) cuya educación primaria y secundaria

típicamente ha tenido lugar en áreas con poblaciones homogéneas en términos de raza, grupo étnico, y clase social (AACTE, 1996). Llamaremos a éstos “maestros en entrenamiento típicos” (MET) en yuxtaposición con la población de estudiantes de comunidades biculturales marginalizadas<sup>1</sup> principalmente pobladas por grupos no caucásicos, de escasos recursos, cuyo idioma en el hogar no es el inglés. Pertinente a este desafío es importante esclarecer que los sectores pobres de las zonas urbanas americanas, conocidas también por el eufemístico nombre de “ciudades internas” (inner cities), son el receptáculo donde las familias de escasos recursos, tales como los inmigrantes recientes cuyo nivel de educación o status de residencia temporal<sup>2</sup> no les permite acceso a trabajos adecuadamente remunerados, se concentran. El fenómeno conocido como “vuelo blanco” (white flight) describe el abandono de las grandes ciudades por las familias de los grupos dominantes, las cuales buscan homogeneidad en los crecientemente lujosos--y económicamente prohibitivos para muchas minorías--vecindarios suburbanos.

El segundo desafío tiene que ver con el influjo creciente de minorías que difieren de los grandes grupos previamente establecidos--africano-americanos, puertorriqueños, mejicanos, chinos, y cubanos (Portes & Rumbaut, 2001; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2000). Es común encontrar escuelas públicas urbanas en las que los estudiantes provienen de hogares en los cuales el idioma principal no es el inglés, y mas de treinta lenguas conviven en el mismo edificio (Antunez, 2003)<sup>3</sup>. Nuevos grupos se establecen casi diariamente, debido a motivos económicos o como resultado de inestabilidad política y violencia en sus países de origen (nacionales provenientes de Laos, Vietnam, Bangladesh, Colombia, y aquellos provenientes de los países que anteriormente formaban la Unión Soviética y Yugoslavia).

Esto afecta el entrenamiento de MET en diferentes maneras. Por ejemplo, su familiaridad con las diferencias existentes entre los idiomas de origen asiático--que pueden jugar roles importantes en la alfabetización de niños de tales orígenes--es prácticamente inexistente. Mientras que los dialectos de origen chino (mandarín y cantonés siendo los más comunes entre los inmigrantes) se escriben con un sistema ideográfico completamente distinto al alfabeto occidental, los hablantes de vietnamés se benefician por el uso de un sistema alfabético similar al occidental. Adicionalmente, la variedad de religiones, costumbres, lenguajes y creencias que acompañan a los nuevos grupos son causa de incomodidad y resistencia entre los MET, acostumbrados a la hegemonía WASP (blanco, anglosajón, y protestante) que ha perpetuado el mito de su propia superioridad.

Asociado con el desafío de la creciente variedad lingüística y cultural está el persistente problema de las relaciones raciales. A pesar de los avances promovidos por la legislación de los Derechos Civiles desde la década de 1960, el grado de segregación racial en las escuelas públicas urbanas es alarmante. En una población total de aproximadamente 280 millones de personas, 14 y 15

---

<sup>1</sup> Aunque Sonia Nieto en su libro ampliamente conocido *Afirmando la diversidad: El contexto socio-político de la educación multicultural* ha argumentado--correctamente--que todos los grupos tienden a pensar en formas monoculturales, la necesidad de supervivencia demanda de los inmigrantes--y de otros grupos tradicionalmente marginalizados que el antropólogo John Ogbu llama “inmigrantes involuntarios”, tales como los africano-americanos, los mejicanos-americanos, y los puertorriqueños--un proceso de adaptación y aculturación por lo cual desarrollan aspectos biculturales rápidamente. Su segregación mayormente en zonas urbanas permite el etiquetamiento dado de comunidades biculturales marginalizadas.

<sup>2</sup> Las amnistías temporales son otorgadas en distintos casos, algunos con motivos utilitarios, y algunos con propósitos más altruistas.

<sup>3</sup> El lenguaje utilizado por los grupos africano-americano de bajos recursos, conocido coloquialmente como “Ebonics” y formalmente como inglés vernáculo africano-americano (AAVE) es a menudo menospreciado y sus hablantes marginalizados en la misma forma que los inmigrantes para los cuales inglés no es su primer lenguaje.

por ciento son africano-americanos y latinoamericanos respectivamente. Sin embargo, los estudiantes africano-americanos en el sistema escolar público de ciertas ciudades es mucho mayor. En porcentajes: Atlanta, Georgia, 89; Baltimore, Maryland, 88; Birmingham, Alabama, 96; Detroit, Illinois, 91; New Orleans, Louisiana, 93; Richmond, Virginia, 91; St. Louis, Missouri, 81; Washington, District of Columbia, 84. Similarmente, otras ciudades tienen sistemas escolares poblados esencialmente por estudiantes de origen latinoamericano. En porcentajes: Providence, Rhode Island, 52; Miami, Florida, 58; Los Angeles y Fresno, California, 71 y 51 respectivamente; Denver, Colorado, 55; Dallas, Texas, 57; Albuquerque, New México, 51 (Council of the Great City Schools, 2003).

Nótese que debido a la familiaridad inicial que los americanos desarrollaron con dos grupos de latinoamericanos cuyas tierras fueron conquistadas por los Estados Unidos, los puertorriqueños y los mejicanos, una forma primitiva de aislar y etiquetar a los recién venidos para diferenciarlos del grupo dominante (la elite blanca de origen anglosajón y protestante) fue identificar a los latinoamericanos como pertenecientes a una nueva raza de “non whites” (no blancos)<sup>4</sup>. En materia de etnicidad, los puertorriqueños son producto de cinco siglos de uniones entre los habitantes aborígenes taínos, los conquistadores españoles, y los habitantes negros de África secuestrados e importados como esclavos. Los mejicanos de los territorios conquistados (Texas, Arizona, New México, y California) también son producto de cinco siglos de uniones entre los cientos de grupos aborígenes y los conquistadores europeos. Esta mezcla racial conjuntamente con el doble uso de castellano e inglés (y variaciones conocidas como “spanglish” el cual es una versión creolizada de los dos idiomas) para la comunicación que grandes grupos de latinoamericanos retienen, produce sentimientos particularmente negativos hacia los latinoamericanos con grupos de MET, muchos de los cuales creen que los inmigrantes se niegan a abrazar la cultura americana y sus valores.

En resumen, estadísticamente en el nivel nacional, los MET (similar a los maestros graduados y con trabajo que en un 86 por ciento son blancos y de clase media) se encontrarán al frente de aulas con estudiantes de los cuales cerca de un tercio habla otro idioma, tiene otra cultura, religión, raza, u origen étnico y sobrevive mayormente en los márgenes de la pobreza (Council of the Great City Schools, 2000; National Center for Education Statistics, 1999), definida ésta en relación con el poder adquisitivo americano<sup>5</sup>. Producto de la investigación educativa se sabe que los MET no desean trabajar con los estudiantes urbanos y pobres (Zimpher & Ashburn, 1992), como consecuencia del parroquianismo fomentado por el vuelo blanco en la década de 1970 y la incremental marginalización de grupos no WASP. Los maestros menos capacitados a menudo terminan enseñando en escuelas urbanas, donde refuerzan creencias acerca de los estudiantes provenientes de comunidades biculturales marginalizadas como víctimas de un déficit o carencia cultural (Flores, Cousin, & Diaz, 1991)

La lista de desafíos en el entrenamiento de maestros se extiende (y se puede reclamar que muchos de esos desafíos se originan) al nivel político. Sin embargo, el enfoque de este artículo es más limitado, y se concentra en el potencial que aquellos a cargo de preparar maestros tienen en sus manos en relación con el cambio que se puede ejercer con el currículo universitario a tal efecto. El foco investigativo problematiza cómo re-socializar a los MET para disminuir sus creencias en déficit

---

<sup>4</sup> Académicos en los campos de pedagogía crítica, educación multicultural y educación bilingüe han argumentado que la definición de los nuevos grupos enfocada en lo que no son (“non white”, “non-English speakers”) es una muestra flagrante de la actitud discriminatoria con la que se acepta a los latinoamericanos en el país como mano de obra económica.

<sup>5</sup> En los Estados Unidos, una familia de cuatro personas se considera viviendo en la pobreza si percibe menos de \$18,810 anualmente.

culturales y aumentar su utilización de la cultura y conocimiento previo de sus alumnos como recurso educativo en lugar de déficit a eliminar.

### 3. MARCO TEÓRICO

Los diseños programáticos para el entrenamiento de maestros que incluyen experiencias en escuelas sirviendo a estudiantes de comunidades urbanas biculturales marginalizadas exhiben resultados contradictorios. Una experiencia común en el ámbito universitario americano aplicable a estudiantes de todas las carreras es requerir que los mismos participen en pasantías de servicio, en las cuales trabajan como voluntarios en organizaciones comunitarias, hospitales, escuelas, guarderías para familias de bajos recursos, u otras instituciones de servicio a la población. Evaluaciones de estudios sobre pasantías de servicio con el objeto de identificar denominadores comunes han sido compiladas (Root & Furco, 2001; Wade, 2000). Algunos han examinado mas específicamente el efecto de la inmersión de MET en comunidades urbanas marginalizadas (Groulx, 2001; McClintock & Beck, 1998; Pasch, 1993; Ponterotto et al., 1998; Rodriguez & Sjostrom, 1995; Williams, 1994). Sin embargo, otros opinan que a falta de un enfoque ideológico con el cual ayudar a los MET a identificar y rechazar los credos adquiridos a consecuencia de sus propias socializaciones en la clase dominante, muchas de estas pasantías de servicio e inmersión fracasan (Murrell, 2001) en su objetivo de crear un proceso paulatino de desarrollo de tolerancia, empatía, y finalmente activismo en soporte de grupos biculturales marginalizados. Éstos sugieren que la preparación de maestros debe perseguir la clarificación ideológica de los mismos con relación a sus roles como agentes sociales de cambio (Bartolome & Trueba, 2000). La acción sin reflexión guiada conduce a posturismos redentores y misionarios por parte de los MET que no benefician a los estudiantes marginalizados.

La sección que sigue describe la influencia del trabajo de Freire en la concepción de la comunidad entre acción y reflexión, para luego conectarla con la pedagogía aquí propuesta para entrenar maestros que trabajen efectivamente con una gran variedad de estudiantes.

#### 3.1. La contribución freireana

Esta sección de la ponencia, basada en una investigación etnográfica de un año de duración, propone el uso de tres estrategias en un diseño inspirado por la filosofía pedagógica freireana. Estas estrategias tradicionalmente han sido utilizadas por separado y con multiplicidad de objetivos en la educación primaria, secundaria, o universitaria. Aunque Freire (1970; 1998) no se refiere a lo que él denomina “educación bancaria” como técnica utilizada en la preparación de MET, su idea es útil aquí: profesores universitarios “depositan” su saber acerca de la necesidad de “multiculturalizar” la sociedad y diseñar modelos pedagógicos dialógicos que inicien e incluyan al futuro maestro en la praxis educativa. Careciendo del soporte de un record comprobable de acción en favor de las comunidades urbanas marginales (Haberman, 1987), debido a su aislamiento en la “torre de marfil”, muchos académicos ayudan a solidificar sin advertirlo perspectivas deficitarias, lo cual indirectamente contribuye a la opresión de los grupos acerca de los intentan crear conocimiento. Freire rechaza pedagogías mecanizadas, e invita a los educadores a utilizar la autobiografía y situación existencial de los educandos como herramienta para conscientizarlos en su humanidad y en su derecho a transformar la realidad existente. La familiaridad con la experiencia vivida del educando se vuelve un instrumento educativo primordial que conduce a un proceso de auto-conocimiento y liberación.

Otro aspecto de la pedagogía freireana es el énfasis en la comunidad de la acción con la reflexión. Los educadores de MET deber modelar esta pedagogía siendo visibles y accesibles a escuelas

que sirven a comunidades marginalizadas, formando un componente de acción en la práctica. Siguiendo la pedagogía freireana, el desarrollo de actividades educativas en los cursos que facilitan un proceso de reflexión, sin escatimar esfuerzos para evitar el verbalismo o activismo aislados, fomentan la unión de los dos en la praxis. La resistencia a procesos globalizantes que ignoran las realidades y los actores locales en favor de estandarización de objetivos, metas, y la definición de los parámetros de referencia para medir los logros de los educandos, es perentoria si este tipo de pedagogía local y el respeto por los recursos inscriptos en las culturas de grupos diversos se asumen deseables.

#### **4. ESTRATEGIAS EN LA PREPARACIÓN DE MAESTROS PARA TRABAJAR EN COMUNIDADES BICULTURALES MARGINALIZADAS**

En esta parte se describen las tres estrategias utilizadas conjuntamente en la preparación de MET: una pasantía de servicio de un año académico de duración y en un sistema escolar público urbano bicultural al que llamaremos Windmill, proveyendo el componente de acción; el uso del taller de redacción escalonada (Graves, 1983) como herramienta de reflexión; y la discusión de autobiografías escritas por autores étnicos que disfrutaron amplia difusión cuyos orígenes son muy similares a los de las familias en Windmill (o a los de las comunidades en las que la experiencia de aprendizaje y servicio tiene lugar) para reforzar el proceso de reflexión.

##### **4.1. Participantes y contexto de las pasantías de servicio y aprendizaje**

Dieciséis MET formaron parte del grupo que completó su pasantía de servicio en la ciudad de Windmill, poblada principalmente por puertorriqueños, dominicanos, y mejicanos (detalladas descripciones de esta investigación se hallan disponibles en Abbate, 2004). Los MET son alumnos de un programa que pertenece a una universidad estatal ubicada en el noroeste rural, cuya insuficiente conexión con las áreas urbanas lindantes vía transporte público la hace virtualmente inaccesible a los jóvenes de escasos recursos. Data anecdótica colectada por los instructores de cursos de multiculturalismo y diversidad sugiere que la mayoría de los MET carecen de familiaridad con gente de otras razas y/o limitado acceso económico. En referencia a los participantes de este estudio, la simple comparación del costo de su propia educación en relación con el sueldo anual promedio que mantiene a una familia latinoamericana de cuatro o más personas en Windmill (obtenido a través de estadísticas provistas por el censo nacional del año 2000) sirvió para que los MET comenzaran a cuestionar las grotescas desigualdades que los separan de sus futuros alumnos.

Las pasantías del grupo de MET participantes se extendieron más allá del horario escolar, e incluyeron trabajo como voluntarios en establecimientos de cuidado de niños, agencias comunitarias, prestación de apoyo académico adicional a niños con alfabetización emergente, y establecimiento de relaciones con iglesias y otros lugares donde miembros de la comunidad comparten tiempo e intereses. Sumado a las relaciones con activistas comunitarios, los MET establecieron contacto cercano con maestros y otro personal de apoyo en las escuelas. Data anecdótica también indica que mas de dos tercios de los maestros de Windmill convenientemente han establecido sus residencias en zonas suburbanas distantes (algunos manejan hasta una hora diaria para llegar al trabajo) conocidas por sus excelentes escuelas públicas, indirectamente evidenciando que la instrucción impartida por ellos y sus colegas no es de una calidad aceptable para sus propios hijos.

Finalmente, algunos MET establecieron contactos con padres de alumnos provenientes de la comunidad suburbana vecina de Windmill a la que llamaremos Coldtown. La comunidad de Coldtown

está compuesta mayormente de profesionales de clase media, cuyos hijos atienden la única escuela pública secundaria regional localizada en Windmill. El esfuerzo en contra de la segregación para facilitar la convivencia entre los jóvenes latinoamericanos de bajos recursos de Windmill y los económicamente más afortunados de Coldtown es limitado. En la práctica, los estudiantes blancos de Coldtown se agrupan en las clases académicas avanzadas, luego de lo cual muchos de ellos ganan aceptación en distintas universidades a lo largo del país. Los estudiantes latinos de Windmill son agrupados en las clases “regulares” o de remediación académica, con cantidades considerables de deserción escolar, y raramente acumulan los recursos necesarios para poder atender estudios terciarios. La escuela continúa su práctica de dividir los estudiantes por desempeño académico ya que los padres de Coldtown se oponen a que las ganancias escolares de sus hijos sean “retardadas” por el proceso de compartir clases con estudiantes “menos avanzados”. Este bosquejo del contexto de la escuela secundaria de Windmill sin duda refleja las contradicciones sociales en las que la pasantía de los MET se llevo a cabo, recreando condiciones sociales preponderantes en el resto del país.

#### 4.2. Cambio a través de la redacción escalonada

El taller de redacción escalonada permite la producción de bosquejos sucesivos de narrativas, las cuales se someten al escrutinio de un grupo de colegas, en este caso, otros MET. Los estudiantes de magisterio continúan mejorando sus bosquejos iniciales hasta que las narrativas adquieren un formato digno de consideración para ser publicado. Este mejoramiento de refiere a la calidad de la escritura, pero también contempla la profundidad del análisis con el que el futuro maestro describe a sus alumnos, el entorno, y los desafíos percibidos.

Durante la investigación, los MET escribieron narrativas centradas en sus experiencias y evaluaciones de la comunidad bicultural de Windmill, cuyos párrafos fueron compartidos en clase para promover discusiones abiertas acerca del acceso educacional provisto a los niños de Windmill. El proceso de ofrecer lo que uno escribe al escrutinio y la crítica (constructiva pero aún pública) de colegas es a menudo difícil pero eventualmente fructífero. Narrativas que inicialmente fueron redactadas con perspectivas deficitarias paulatinamente abandonaron la noción de que los estudiantes biculturales marginalizados y sus padres “debían cambiar y asimilarse” para dar lugar a perspectivas que establecen el cambio como la tarea primordial del maestro. La idea de que los MET debían desarrollar familiaridad con las peculiaridades culturales de la comunidad para incluirlas en el currículo escolar se reforzó gradualmente. Un claro ejemplo de este cambio se puede apreciar en las mutaciones de la narrativa de Calvin<sup>6</sup>, quien inicialmente evidenció su frustración debido a la escasa participación de estudiantes latinoamericanos en un taller de tecnología diseñado por Calvin para facilitar el acceso de los estudiantes a este recurso:

*¿Por que las minorías, específicamente los hispanos, tienen el mayor porcentaje de deserción escolar? Estos jóvenes no ven a sus padres como modelos y pierden la confianza en sí mismos. A menudo, si atienden la universidad, son los primeros en sus familias. Con tantas fuentes de influencia negativas sobre los estudiantes de la minoría, el apoyo de la familia y la comunidad son vitales para el éxito del mañana. En las escuelas urbanas los estudiantes se encuentran en niveles de riesgo mayores y carecen de apoyo familiar. Ir a la escuela es probablemente una de las pocas ocurrencias consistentes en sus vidas. La escuela y la comunidad tienen que tomar responsabilidad donde los padres no lo hacen. (Ca, 10/03, traducción del autor)*

---

<sup>6</sup> Para preservar el anonimato de los participantes, algunas oraciones con contenido revelador pero innecesario en relación con los objetivos de esta investigación han sido omitidas.

Durante el segundo mes de su pasantía, Calvin evidenció fuertes creencias en la aparente falta de apoyo provista por las familias biculturales de Windmill. Sin embargo, el escrutinio sistemático de sus colegas ayudó a Calvin a cambiar el curso de su propia investigación y concentrarse en analizar específicamente las diferencias existentes entre familias con recursos escasos y abundantes, que se reflejó en su narrativa presentada seis meses más tarde. En esta mutación, Calvin re-constituyó su narrativa de la siguiente manera:

*¿Por que las minorías, específicamente los hispanos, tienen el mayor porcentaje de deserción escolar? Estos jóvenes son criados en casas de bajos recursos, con padres que mantienen uno a más trabajos de bajo salario, un problema que los niños suburbanos raramente sufren. Los padres de Windmill parecen haber experimentado el ciclo vicioso de deserción escolar, lo cual aumenta las chances de que sus hijos sigan ese camino. En ausencia de conversaciones acerca de carreras universitarias tan común en familias suburbanas, los estudiantes latinos y otras minorías pobres pueden perder la confianza en sí mismos... A menudo en las escuelas urbanas, los estudiantes experimentan altos niveles de riesgo de deserción por su pobreza, careciendo del tipo de soporte familiar común en estudiantes suburbanos. Recursos tales como computadoras y acceso a la Internet, tutores privados si el niño experimenta problemas académicos, actividades enriquecedoras con la familia durante los fines de semana y los veranos, excelentes abogados si los adolescentes se meten en problemas; oportunidades atractivas que los padres pueden usar como señuelo para mantener a sus hijos en el camino adecuado, son vivencias comunes para gente con dinero que aumentan las oportunidades de éxito para sus hijos en el campo académico. (Ca, 4/04)*

El ejemplo de Calvin en relación con los desafíos enfrentando a los adolescentes biculturales de Windmill refleja el tipo de desarrollo de conciencia social y conocimiento que tuvo lugar en el taller de redacción escalonada y es representativo de avances similares experimentados por sus colegas. Por razones de espacio, no es posible compartir otros ejemplos, pero se puede sugerir que los resultados de la reflexión a través de la redacción escalonada en comunión con la acción en la comunidad bicultural marginalizada indican que el cambio de perspectivas es posible pero demanda tiempo “de digestión”. Esto se debe a que el privilegio de los miembros más afortunados de la sociedad es interrogado en un contexto real y la re-construcción de este conocimiento tiene lugar como una empresa colectiva de los aspirantes al grado de magisterio.

### 4.3. Creando nuevas imágenes

Una vez identificada la pobreza como ingeniera social principal responsable por la magnitud de los desafíos enfrentando a los estudiantes de Windmill, la estrategia complementaria de inmersión en autobiografías de autores exitosos con orígenes similares a los de los estudiantes de Windmill persigue la racionalidad siguiente. Aunque recrean casos excepcionales, el uso de estas autobiografías ayuda a los MET desarrollando una incipiente familiaridad con comunidades biculturales marginalizadas a “imaginar” resultados ideales y posibles en las vidas de los estudiantes. Esto crea otra dimensión y balancea las creencias pesimistas o lo que Rist (2000) define como la “profecía que se cumple automáticamente” del rendimiento académico de niños de bajos recursos por parte de los maestros que los educan, y sujeto a sus bajas expectativas iniciales acerca del potencial de los estudiantes.

Las obras a negociar en clase necesitan ser seleccionadas con referencia al tipo de población con el que se trabaja. La literatura seleccionada para este grupo de participantes responde a la variedad de grupos latinoamericanos existentes en Windmill. Obras tales como *Hambre de recuerdos* (Rodriguez, 1983) proveen una noción de la influencia del lenguaje nativo en la manutención de raíces y relaciones familiares satisfactorias vistas desde la perspectiva de un mejicano-americano. *Casi una mujer* (Santiago, 1998), *En estas calles mezquinas* (Thomas, 1974) y *El Bronx en la memoria* (Mohr,

1986) pintan las experiencias de niños puertorriqueños creciendo en los guetos urbanos americanos. *Cómo las jóvenes García perdieron su acento* (Álvarez, 1992) describe la experiencia de jóvenes dominicanas creciendo en los Estados Unidos. *En la época de las mariposas* (Álvarez, 1994) es un fragmento de la historia de totalitarismo militar que plagó a la República Dominicana por treinta años y el rol del asesinato de las hermanas Mirabal en la caída de la dictadura de Trujillo. Esta última, aunque no perteneciente al género de autobiografía, provee una ventana a través de la cual los MET pueden desarrollar empatía por las experiencias de niños latinoamericanos cuyas familias han padecido los vejámenes de las dictaduras militares. Esto es de gran importancia para los MET que han crecido en una democracia de larga estabilidad, desde que a menudo les es difícil comprender las actitudes diferentes que los estudiantes biculturales latinoamericanos y sus familias tienen con relación a la autoridad y al gobierno.

Intelectuales euro centristas tales como E. D. Hirsch han argumentado el caso una y otra vez de que el alfabetismo cultural es el producto de un profundo conocimiento de los productos clásicos de la cultura occidental, a través de los cuales los estudiantes pueden establecer las conexiones con el currículo escolar. Dejando de lado el criticismo obvio a esta posición—problematizando quién y bajo qué condiciones tiene el derecho a establecer los límites de lo que constituye una base cultural deseable, otras críticas merecen mención. La más importante es que tales intelectuales fracasan en identificar, por ejemplo, que los educadores--en lugar de los educandos--se encuentran en una posición mucho más ventajosa para adquirir maestría del conocimiento previo de los educandos y establecer las conexiones entre éste y el currículo. La posición curricular euro céntrica minimiza el hecho de que cada nación del globo posee sus propios artefactos culturales, y que parte de las fuentes de conocimiento que los estudiantes traen refleja tal riqueza. La presencia de estudiantes diversos en las escuelas americanas debería ser considerada como un viaje virtual a los rincones del mundo de los que aquellos provienen y no un obstáculo a superar.

## 5. SUGERENCIAS PARA PROGRAMAS DE PREPARACIÓN DE MAESTROS

La educación de futuros maestros pertenecientes a grupos relativamente homogéneos y cuyos objetivos laborales los implican con estudiantes de grupos marginalizados en una sociedad dada es una tarea compleja. Desafíos de este tipo son comunes a lo largo del mundo. Por ejemplo, Alemania enfrenta el desafío propuesto por gran influjo de inmigrantes de Turquía; Israel acepta a judíos de todo el mundo, con la predecible variedad cultural y lingüística que esto implica<sup>7</sup>; varios países sudamericanos hispano parlantes enfrentan el desafío de educar grandes números de niños aborígenes que no hablan español.

Las lecciones aprendidas en este estudio pueden generalizarse como referencia en la educación de maestros en países enfrentando una diversidad estudiantil creciente. Primero, el educador universitario debe desarrollar una familiaridad inobjetable con el objeto de estudio—la comunidad marginalizada. Pasantías de servicio que implican a los estudiantes universitarios dentro de estas comunidades por períodos extendidos tienen resultados prometedores, en tanto que la inmersión sea guiada y periódicamente supervisada. El taller de redacción escalonada ofrece un formato en el que esa guía y supervisión pueden ser compartidas por educador y educandos en un contexto de

---

<sup>7</sup> La Unión Europea ha comisionado estudios para evaluar la situación. Consúltense el reporte disponible en [http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?\\_app.page=entity.html&\\_app.action=entity&\\_entity.object=TSE00000000000036B&\\_entity.name=Report.doc](http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSE00000000000036B&_entity.name=Report.doc)



reconstrucción de suposiciones previamente formadas. Estrategias dedicadas a profundizar el conocimiento de comunidades marginalizadas con recursos intrínsecos a esas comunidades (o a través de “apoderados culturales” tales como escritores quienes experimentaron vidas similares a las que se desenvuelven en la comunidad) plasman una actitud respetuosa de investigación y adquisición de conocimiento genuino.

En todo, el proceso de examinar el pasado e interrogar las fuentes de esas suposiciones previamente formadas--que abandonadas a su libre albedrío sustentan perspectivas negativas acerca del potencial de los estudiantes marginalizados--es una constante que ambos, educadores y educandos deben aspirar a incorporar en su praxis de transformación social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACTE. (1996). *Survey of teacher education enrollments by race/ethnicity and gender, Fall 1989, 1991, and 1995*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Alvarez, J. (1992). *How the Garcia girls lost their accents*. New York: Plume.
- Alvarez, J. (1994). *In the time of the butterflies*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Antunez, B. (2003). *English language learners in the Great City Schools: Survey results on students, languages, and programs*. Washington, DC: Council of the Great City Schools. Disponible en: [<http://www.cgcs.org/pdfs/surveyfinalreport.pdf>].
- Abbate, J. (2004). *Community shared learning (CSL) and process writing: Praxis in urban teacher education*. Ponencia presentada en la American Educational Research Association (AERA) 85th Annual conference, April 12-16, 2004, San Diego, CA.
- Bartolome, L. I., & Trueba, E. T. (2000). Beyond the politics of schools and the rhetoric of fashionable pedagogies: The significance of teacher ideology. In E. T. Trueba & L. I. Bartolome (Eds.), *Immigrant voices: In search of educational equity* (pp. 277-292). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Council of the Great City Schools. (2000). *The urban teacher challenge*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc.
- Council of the Great City Schools. (2003). *City by city statistics, 2001-2002*. Washington, DC: Council of the Great City Schools.
- Flores, B., Cousin, P. T., & Diaz, E. (1991). Critiquing and transforming the deficit myths about learning, language and culture. *Language Arts*, 68, pp. 369-379.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 68(4), pp. 499-521.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Groulx, J. G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority schools. *Urban Education*, 36(1), pp. 60-92.
- Haberman, M. (1987). *Recruiting and selecting teachers for urban schools*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 292942.
- King, P. M., & Howard-Hamilton, M. (2003). An assessment of multicultural competence. *NASPA Journal*, 40(2), pp. 119-133.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education, Vol. 24* (pp. 211-247).

- Washington, DC: American Educational Research Association.
- Larke, P. J. (1990). Cultural Diversity Awareness Inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), pp. 23-30.
- McClintock, C., & Beck, S. (1998). Multicultural education: Urban-based field study for learning about diversity. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 90(1), pp. 49-53.
- McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, 28(2), pp. 49-54.
- Mohr, N. (1986). *El Bronx remembered*. Houston: Arte Público Press.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.
- National Center for Education Statistics. (1999). *Mini-digest of educational statistics 1998* (NCES Publication No. 1999-0391). Washington, DC: U.S. Department of Education Printing Office.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 3rd ed. (Revised). New York: Longman.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 180-187.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw-Hill College.
- Pasch, S., Pasch, M., Johnson, R., Ilmer, S., Snyder, J., Stapleton, E., Hamilton, A., & Mooradian, P. (1993). Reflections of urban education: A tale of three cities. In M. J. O'Hair & S. J. Odell (eds.), *Diversity and teaching: Teacher Education Yearbook I* (pp. 9-30). New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). *Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts*. *American Educational Research Journal*, 38(1), pp. 159-182.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), pp. 1002-1016.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, second edition (pp. 923-948). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Rist, R. C. (2000). HER classic: Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), pp. 257-301.
- Rodriguez, R. (1983). *Hunger for memory: The education of Richard Rodriguez*. New York: Bantam Publishers.
- Rodriguez, Y. E., & Sjostrom, B. R. (1995). Culturally responsive teacher preparation evident in classroom approaches to cultural diversity: A novice and an experienced teacher. *Journal of Teacher Education*, 46(4), pp. 304.
- Root, S., & Furco, A. (2001). A review of research on service learning in preservice teacher education. In J. B. Anderson, K. J. Swick, & J. Yff (Eds.), *Service learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 86-101). Washington, DC: AACTE Publications.
- Santiago, E. (1998). *Almost a woman*. New York: Vintage Books.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence

- of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp. 94-106.
- Suarez-Orozco, M., & Suarez-Orozco, C. (2000). Some conceptual considerations in the interdisciplinary study of immigrant children. In E. Trueba & L. Bartolome (Eds.), *Immigrant voices: In search for educational equity* (pp. 17-35). Boulder, CO: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Thomas, P. (1974). *Down these mean streets*. New York: Vintage Books.
- U. S. Census Bureau (2003): *Poverty thresholds 2003*. Disponible en: [<http://www.census.gov/hhes/poverty/threshld/thresh03.html>].
- Wade, R. C. (2000). Service learning for multicultural teaching competency: Insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*, 33(3), pp. 21-9.
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: Can one class make a difference? *Equity and Excellence in Education*, 35(1), pp. 28-34.
- Williams, B. (1994). *Focusing on the professional development of urban educators: The dilemma of opportunities to change teachers' Beliefs about urban learners*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994.
- Zimpher, N. L., & Ashburn, E. A. (1992). Countering parochialism in teacher candidates. In M. Dilworth (Ed.), *Diversity in teacher education* (pp. 40-62). San Francisco: Jossey-Bass.